

TÍTULO: LA ATRIBUCIÓN DE LO SOCIAL EN LA TEORÍA DEL
DESARROLLO DE KENNETH KAYE

AUTORES:

PALADINO, CELIA: (Psic. Clínica. Prof. Titular U.N.L.P. Docente investigadora)

GOROSTIAGA, DAMIÁN :(Lic. Psic.Prof. Adjunto. U.N.L.P. Docente Investigador)

INSTITUCIÓN:

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA- FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

Proyecto de Investigación (acreditado según Res.464/95, Exp.53-939) F.H.C.E
2001-2003.

Título: *“ANÁLISIS CRÍTICO DE LA TEORÍA DEL DESARROLLO DE KENNETH KAYE
COMO EXTENSIÓN DE LA ESCUELA VIGOTSKIANA”*

Directora del Proyecto: Psic. Celia Paladino

Co-Director: Lic. Damián Gorostiaga

Fecha: noviembre 2003

E: mail: cep@ datafull.com

E: mail: aradamga@satlink.com.ar

ABSTRACT

Nos proponemos analizar si las tesis principales y la atribución de lo social en el marco de referencia de Kaye se corresponden con las tesis vigotskianas sobre la génesis sociohistórica de la subjetividad. K. Kaye (1982), en el texto *La Vida Mental y Social del Bebé*, afirma que sus argumentaciones referidas al desarrollo infantil considerado como dependiente tanto del comportamiento adulto preadaptado y de los patrones universales de la interacción humana como de las aptitudes intrínsecas del bebé, equivalen a una extensión de la teoría de Vigostky. Sin embargo sus argumentos no parecen corresponderse con las tesis vigotskianas sobre la génesis sociohistórica de la subjetividad. Kaye propone una óptica que reduce la cultura a la biología y propone un análisis normativo del desarrollo, considerando que los universales culturales responden a una ordenación biológica. El núcleo central de su teoría se basa en un intercambio de información entre el bebe y su entorno (el sistema madre-bebé), mediante la manipulación de símbolos. Su enfoque sostiene la existencia de una mente (la metáfora del aprendiz) que mediante procesos dirigidos desde fuera (actuación por turnos) determina la forma en que la información será procesada y la naturaleza de las representaciones construidas. Consideramos que su teoría explicativa del desarrollo combina aspectos evolucionistas de la adaptación de la especie con los modelos del procesamiento de la información.

PALABRAS CLAVES: Psicología del desarrollo- Psicología General- Perspectiva socio-cultural- Kaye- Vigotsky- Universales culturales.

1-A MODO DE INTRODUCCION

La psicología, y en particular la psicología del desarrollo, es hereditaria de un conjunto de cuestiones filosóficas y epistemológicas sobre la naturaleza y evolución del conocimiento. El movimiento del estudio de la infancia de finales del siglo XIX y comienzos del XX estuvo guiado por cuestiones extraídas de la teoría evolucionista a los fines de evaluar la función de la herencia. Desde 1920 a 1960 aproximadamente las ideas conductistas desviaron la atención desde la dotación genética a la historia ambiental. A partir de allí se considera a la infancia como un recipiente pasivo de la experiencia resaltando el papel del ambiente. Con los avances tecnológicos de fines de los 60 se cambia de modelo desde un bebé incompetente a uno competente que ya nacería equipado con sofisticadas destrezas o al menos predispuesto a adquirirlas. Esto refleja el eclipse del conductismo y el surgimiento de la psicología cognitiva. La concepción dominante de la infancia es representada como la adquisición atomista de destrezas, construidas mediante pasos que se unen con destrezas posteriores y más complejas.

La psicología evolutiva de los años 70 asumía que el bebé comenzaba siendo un organismo biológico que tenía que ser incorporado dentro de un sistema social pre-existente. Se realizaba un pasaje gradual desde un ser biológico a un ser social gracias a la adaptabilidad que se la consideraba genéticamente predeterminada. Al representar a los niños como seres ya sociales se solapa la categoría social dentro de la biológica y le resta significado a la misma. A los fines de superar dicha cuestión las investigaciones de los 80 reconocían e intentaban estudiar la interacción temprana entre padres e hijos enfatizando la cualidad *como sí*: tratar a los bebés *como si* fueran capaces de participar en

un sistema social. Este enfoque hipotetiza que es tratándolos como seres sociales competentes que los bebés llegan a serlo.

Es en este contexto histórico y científico que se ubica la obra de Kaye (1982) como ejemplo de una línea de investigación que enfatiza cómo la conducta infantil se enmarca dentro de marco de atribución e interpretación adulta.

Puesto que Kaye enuncia que debe considerarse su teoría como una “extensión de la teoría de Vigotsky” (1982:15) el presente trabajo se propone analizar si las tesis principales y la atribución de lo social en su marco de referencia se corresponden con las tesis vigotskianas. Para ello, hemos circunscrito nuestro análisis a obra de Kenneth Kaye (1982), cuyo título original en inglés es: *The Mental and Social Life of Babies: How parents create persons*. University Chicago Press. Traducción de D. Rosenbaur, Supervisión de César Coll, publicado por Paidós Ibérica en 1986 con el título *La vida mental y social de los bebés*.

Aunque podría considerarse que se trata de un texto relativamente reciente, no es menos cierto que el mismo es ampliamente conocido (fue reeditado en cinco idiomas) y citado por los principales investigadores y comentadores del tema. Al respecto cabe destacar que no se trata de un autor ni de un texto que haya hecho escuela, sino que su valor recae en la discusión crítica de la serie de problemáticas surgidas del estudio del desarrollo contextualizado y de la extensión de sus implicancias a la primera infancia, enriqueciendo la metodología, las categorías y las hipótesis determinantes del desarrollo.

2- ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

La mayor parte de los trabajos actuales que reconocen la importancia de lo socio-cultural en la psicología del desarrollo no se muestran contundentes a la hora de demostrar la atribución de lo social en la génesis de la subjetividad. Si bien se analiza el espacio de la interacción entre el bebé y los adultos encargados de su crianza, el énfasis se ubica en las expectativas de las personas adultas, en sus atribuciones sobre los bebés y en la estructuración de la actividad de los mismos. A partir de la década de los años 50 una serie de propuestas teóricas y metodológicas hicieron que la psicología evolutiva empezase a integrar el contexto en la explicación del desarrollo humano. Surgieron, por un lado, numerosas voces que defendían la inclusión del contexto natural al estudio del desarrollo, reaccionando de este modo a la artificialidad de las situaciones clásicas de laboratorio que habían caracterizado los estudios evolutivos. Por otro lado, la perspectiva etológica del desarrollo humano fue más allá de la dicotomía artificial-natural y consideraba la diversidad de niveles de análisis del entorno como un elemento clave, enfatizando las relaciones entre el organismo y los distintos ecosistemas en los que éste se desenvuelve (Bronfenbrenner, 1987, en Martí, 1994).

Superado un primer momento en que se lo entendió como una transición gradual desde lo biológico a lo social en donde el bebé se incorporaba a un sistema social preexistente, las investigaciones de los años 80 reconocieron e intentaron estudiar la cualidad *como sí*, propia de la interacción temprana entre los padres y el bebé, enunciando la tesis que se llega a ser socialmente competente si se es tratado como tal (Pérez Pereira, 1995)

La aceptación por parte de numerosos autores contemporáneos de la teoría histórico-cultural de Vigotsky como marco explicativo de referencia ha supuesto un cambio radical en la psicología del desarrollo y ha posibilitado vislumbrar posibles respuestas a los interrogantes planteados en torno a la integración del contexto en el estudio del desarrollo. L.S.Vigotsky (1931) afirma en la Historia del Desarrollo de la Funciones Psíquicas Superiores, que las funciones psíquicas superiores en el hombre son el resultado de la asimilación individual de los productos de la cultura humana y no funciones innatas heredadas. El factor determinante del desarrollo psíquico lo constituye la asimilación de la herencia social, de la experiencia social. No se nace con facultades predeterminadas de pensamiento, todo se asimila a través del aprendizaje:

“...En el desarrollo del niño están presentes (aunque no repetidos) ambos tipos de desarrollo psíquico que, de modo separado, hallamos en la filogénesis: el desarrollo del comportamiento biológico y el histórico, o el natural y cultural. En la ontogénesis, ambos procesos tienen sus análogos (pero no paralelos). Este hecho central y básico es el punto de partida de nuestro estudio: la diferenciación de las dos líneas del desarrollo filogenético de la conducta. Esta tesis, aunque nos parece del todo evidente a la luz de los datos actuales de la psicología genética, no ha sido enunciada y resulta incomprensible que no haya llamado la atención de los investigadores hasta la fecha (Vigotsky, 1931: 35).

Desde la perspectiva de Vigotsky la vida cultural no aparece “modulando” de forma particular el proceso de desarrollo natural, sino que implica un proceso de desarrollo diferenciado y con legalidad propia que denota la complejidad de los procesos de desarrollo en el marco de las explicaciones.

La noción de una “zona del desarrollo próximo” (ZDP), que toma forma de metáfora utilizada por Lev Vigotsky, ha sido tomada prestada en múltiples versiones. La ZDP es usualmente definida como la diferencia entre lo que un niño puede llevar a cabo con un guía, y lo que él o ella puede realizar a través del esfuerzo individual y del desempeño a solas (eso es, la definición sociocéntrica); o, el proceso en que el niño trasciende su presente nivel de desarrollo a través del juego constructivo (Vigotsky, 1933,1966). El continuo de experiencias del niño en desarrollo es único y aunque el mismo se constituya a través de la interacción social, su naturaleza psicológica permanece como un “egocentrismo dependiente del tiempo” personal e inevitablemente subjetivo del desarrollo. El rol del otro social no se disminuye en el curso del desarrollo humano, pero el foco permanece en el niño, la única persona que es conocedora de sus propias experiencias de vida. El proceso de experimentación personal - una microgénesis de la acción dentro del entorno - establece las condiciones posibles para la construcción del momento inmediato siguiente en la experiencia personal de un individuo. De esas posibilidades, la experiencia verdadera diagrama el próximo momento presente real (formalmente, el momento futuro más cercano). Desde esta óptica las funciones sintetizadoras del sistema psicológico de la persona permanecen cruciales; ellas llevan a cabo el aprendizaje *con o sin* soporte social inmediato (en la forma de andamiaje o enseñanza). El niño en desarrollo experimenta guiado tanto individual como socialmente encuentros con el mundo como una persona singular, integrada dentro de sí mismo (Valsiner, 1989, 1998).

Varios autores han tratado de profundizar y desarrollar las ideas de L. Vigotsky (1931), entre los cuales se destacan Luria y Leontiev en la ex URSS, J. Wertsch, M. Cole y B. Rogoff, en los Estados Unidos, Palacios, Coll, P. del Río, en España y Mecacci, en Italia. Algunos de ellos también han utilizado analogías y metáforas para explicar el desarrollo, tales como “la metáfora del aprendiz” (Rogoff) que resalta el rol activo aunque subordinado del niño en el desarrollo de su propia ontogenia, la metáfora de Cole como “entremezcla de las hebras de dos sogas” (las de los “módulos” biológicos y los contextos culturales) que refleja un proceso por el cual “la cultura se convierte en individuo y los individuos crean su cultura”, y la de Wertsch con su multiplicidad de “voces” que son apropiadas por la persona del entorno sociocultural.

Valsiner y van der Veer (1991, 1998) efectuaron una revisión sobre los trabajos contemporáneos, los mismos sostienen que los modelos explicativos del desarrollo de tipo contextuales, vinculan dos compañeros relacionados asimétricamente (personas o instituciones sociales), y se supone que el compañero subdominante esté orientado hacia mayores desarrollos por medio de la utilización del input del dominante. Los tipos particulares de relación entre estos dos, son el foco de los modelos contextuales. Valsiner (1998) sostiene que la pregunta central de dichos modelos es: ¿cómo puede una persona ser - y/o convertirse - en otra? El propio hecho que las personas se encuentren en contextos de enseñanza-aprendizaje, vincula esfuerzos intencionales de al menos algunas de ellas (por ejemplo, las que enseñan) para intentar entusiasmar a los otros (los que estudian), a los fines de constituirse de acuerdo a un modelo ideal. Sin embargo, cualquiera que esté aprendiendo, mientras esté desarrollándose hacia tal estado final designado, retiene su individualidad única.

A pesar de las complicaciones teóricas del concepto Z.D.P., diferentes modelos que utilizan la noción se han expandido en la literatura pertinente a lo largo de las dos últimas décadas. Rogoff ha intentado darle sentido a los procesos de desarrollo a través de un enfoque de aprendizaje por la observación participativa en contextos culturales para actividades (Rogoff, 1990, 1992, 1993; Rogoff y Lave, 1984). Es consistente en su énfasis en que todos los procesos del desarrollo están ligados en el contexto en todos los tiempos. La noción de *apropiación participativa* implica la aceptación de la transformación de formas culturales en nuevos estados (tanto por la persona como por los grupos): “La apropiación participativa involucra individuos que cambian a través de sus propios *ajustes* y *entendimiento* de la actividad sociocultural” (Rogoff, 1993:141). Al estudiar actividades situadas, los aspectos microgenéticos (la solución específica de problemas) y ontogenéticos del desarrollo se vuelven unificados en el modelo de Rogoff. La guía activa (pero no siempre persistente) de los otros sociales de la persona en desarrollo, está complementada por el rol constructivo de la persona en su propio desarrollo. El niño es siempre un aprendiz activo, que participa en las situaciones de actividad socialmente guiadas. La metáfora del aprendiz permite a Rogoff enfatizar el rol activo pero subordinado del niño en el desarrollo de su propia ontogenia. La teoría de Rogoff vincula la interdependencia coordinada dinámicamente entre la guía y el aprendiz. Esta interdependencia hace posible que su teoría supere los rasgos individualistas de la mayor parte de las teorías

psicológicas existentes, que omiten las nociones sistémicas y dinámicas de su textura conceptual (Valsiner y Van der Veer, 1993).

Otro aporte a la temática es el de Cole quién enfatiza la unidad de los procesos del desarrollo y aprendizaje que surge de sus estudios de las herramientas culturales (Cole, 1995; Newman, Griffin, y Cole, 1989; Scribner y Cole, 1981). Su construcción teórica está basada en la “teoría de la praxis cultural” (Laboratorio de la Cognición Humana Comparativa, 1983) El interés particular de Cole en la noción de la zona del desarrollo próximo, es congruente con su afirmación que “una teoría de las prácticas culturales toma contextos culturales, eso es, situaciones socialmente ensambladas, no personas individuales o dimensiones culturales abstractas, como la unidad de análisis” (LCHC, 1983: 334). El principal mecanismo por medio del cual la cultura y la persona están relacionadas, es el del *entret Tejido mutuo*. Cole (1992: 26) usa la metáfora de la “entremezcla de las hebras de dos sogas” - las de “módulos” biológicos y contextos culturales. Este entret Tejido refleja un proceso general por el cual “la cultura se convierte individuo y los individuos crean su cultura” - o en otros términos la cultura y la cognición se *constituyen mutuamente*. La teoría de la actividad de Leontiev (1975, 1981) sirve como una herramienta teórica apropiado en ese contexto (Cole, 1985; Newman, Griffin, y Cole, 1989). El énfasis en la transferencia socialmente organizada entre contextos lleva a Cole a enfatizar en el concepto de apropiación siguiendo las líneas enfatizadas por Leontiev. La cultura provee un gama de dispositivos culturales de mediación (herramientas o signos) al niño en desarrollo, en los contextos específicos de actividad, y el niño adopta (se apropia de) esos medios culturales, reconstruyéndolos en el proceso de la actividad.

Es importante mencionar el trabajo de Wertsch que se deriva del punto de vista vigotskiano de la mediación semiótica (Wertsch, 1979, 1983, 1995) por un lado, y de la perspectiva teórica de la actividad (Leontiev, 1981) por el otro (Wertsch, 1981). En su pensamiento de la zona del desarrollo próximo, Wertsch consideró el proceso dinámico de la redefinición de la situación como un medio primario, por el cual las personas involucradas en un contexto de actividad conjunta guían su desarrollo, unas de las otras. Los compañeros están constantemente en alguna relación de intersubjetividad (compartiendo una definición similar de la situación), que ellos trascienden por el proceso de redefinición de la situación (Wertsch, 1984:7-13). La multiplicidad de “voces” - apropiadas por la persona del entorno sociocultural - lleva al estudio de la complejidad de los mensajes (Wertsch, 1990, 1991, 1995). Tres temas básicos se pueden reconocer en una aproximación sociocultural vygotskiana a la acción mediada. 1) La confianza en el análisis genético o evolutivo; 2) La afirmación de que las funciones mentales superiores del individuo derivan de la vida social; 3) La idea de que la acción humana, tanto en el plano individual como en el social, está mediada por herramientas y signos.

3- EL MODELO EXPLICATIVO DE KAYE Y LAS TESIS VIGOTSKIANAS

El autor enuncia en su texto cinco objetivos principales, en el primero se interroga por la naturaleza de la mente humana, la identidad personal y las

relaciones sociales a medida que aparecen de forma gradual y simultánea durante la primera infancia, y por la intersección de las tres áreas de trabajo en la psicología del desarrollo. El segundo objetivo analiza los conceptos de: sistema, comunicación, gesto, símbolo, representación, intersubjetividad, imitación, socialización y autoconciencia. En tercer lugar describe una concepción novedosa del papel de los padres en las primeras etapas del desarrollo. El cuarto objetivo será el esbozo de una teoría de los factores causales en el desarrollo de la especie desde un punto de vista universal que “conservar los mejores rasgos y abandone los peores de lo que denomino los enfoques inside-out y outside-in sobre cómo el bebé humano se convierte en una persona inteligente”. El quinto y último objetivo se referirá a problemas metateóricos y metodológicos de la psicología del desarrollo.

El presente trabajo se centrará en el análisis crítico de la concepción del autor sobre la atribución de lo social en la génesis de la subjetividad considerada por el mismo como equivalente al paradigma vigotskiano.

Kaye (1982) presenta un enfoque al que denomina “holista sin romanticismo” en el que la unidad fundamental es un sistema social del cual surgiría gradualmente la cualidad de ser persona. En Kaye la conducta infantil se enmarca dentro de un contexto de atribución e interpretación adulta: la persona encargada de la crianza del bebé propone la mayor parte del trabajo interactivo a los fines de la comunicación o la actividad, en tanto el bebé gradualmente va avanzando. Presenta un completo análisis de lo que considera que es un sistema social y elabora criterios para diferentes niveles de participación dentro de ese sistema. Interpreta que los miembros del sistema necesitan tener algún conocimiento del mismo y de su lugar dentro de él para que éste sea verdaderamente social (de allí la gradual aparición de la interacción madre-bebé como un sistema social). Argumenta que la sola evolución del cerebro humano, en tanto que instrumento del aprendizaje y del pensamiento, no pudo haber producido la mente (Kaye, 1982:15). Sostiene que la representación simbólica, el lenguaje y el pensamiento no han surgido en ninguna especie y no se desarrollarán en ningún individuo sin un tipo especial de concordancia entre el comportamiento adulto y el comportamiento infantil.

Para Kaye el tipo de intercambios con los adultos que facilita el desarrollo exige muy poco del niño, sólo regularidades en su comportamiento y reacciones expresivas que los padres tienden a interpretar como si fueran gestos significantes. Sostiene que dicha concordancia es preadaptada, que cada niño la recibe como “derecho innato”, tanto como resultado de las propensiones biológicas como de los procesos sociales aprendidos y transmitidos por cada nueva generación. Los niños, dice Kaye, heredan ciertos aspectos de su entorno social, al igual que heredan su sistema nervioso. Esta argumentación, señala el autor, dado que “... sitúa las relaciones sociales en la base misma del desarrollo mental, equivale a una extensión de la teoría de Vigotsky”. (Kaye: 15).

En cambio L.S.Vigotsky (1931) afirma en la Historia del Desarrollo de la Funciones Psíquicas Superiores, que las funciones psíquicas superiores en el hombre son el resultado de la asimilación individual de los productos de la cultura humana y no funciones innatas heredadas. El factor determinante del

desarrollo psíquico lo constituye la asimilación de la herencia social, de la experiencia social. No se nace con facultades predeterminadas de pensamiento, todo se asimila a través del aprendizaje.

“...En el desarrollo del niño están presentes (aunque no repetidos) ambos tipos de desarrollo psíquico que, de modo separado, hallamos en la filogénesis: el desarrollo del comportamiento biológico y el histórico, o el natural y cultural. En la ontogénesis, ambos procesos tienen sus análogos (pero no paralelos). Este hecho central y básico es el punto de partida de nuestro estudio: la diferenciación de las dos líneas del desarrollo filogenético de la conducta. Esta tesis, aunque nos parece del todo evidente a la luz de los datos actuales de la psicología genética, no ha sido enunciada y resulta incomprensible que no haya llamado la atención de los investigadores hasta la fecha” (Vigotsky, 1931: 35)

Desde la perspectiva de Vigotsky la vida cultural no aparece “modulando” de forma particular el proceso de desarrollo natural, sino que implica un proceso de desarrollo diferenciado y con legalidad propia que denota la complejidad de los procesos de desarrollo en el marco de las explicaciones.

Kaye considera a la comunicación como el origen de la mente y se interroga sobre cómo se desarrolla la comunicación en un organismo que aún carece de mente, teorizando que la coordinación mutua de los bebés con los adultos cambia en el transcurso de su desarrollo conjunto y esa transformación no es otra cosa que el desarrollo de la comunicación humana. Por consiguiente, señala, la tarea del psicólogo del desarrollo es la de identificar y describir “las unidades recurrentes de actividad organizada, marcos proporcionados por los adultos, pero que concuerdan con los rasgos intrínsecos del comportamiento de la primera infancia”. Le adjudica a los “marcos recurrentes” tres funciones principales: facilitar las interacciones padres-bebé, facilitar la función exploratoria del bebé y de las prácticas de sus habilidades sensoriomotrices, y, proporcionar medios para educar al niño en las convenciones universales como específicas del lenguaje. (Kaye: 18).

La explicación de Kaye destaca cómo las personas adultas proveen, estructuran y otorgan un lugar a la estimulación para inducir a los bebés a la participación social, extendiéndose desde el establecimiento de los primeros patrones de alimentación hasta la interacción cara a cara, el juego, el desarrollo del lenguaje e incluso el desarrollo de “la cualidad de ser uno mismo”.

Ello se contrapone con una de las tesis centrales del programa de investigación vigotskiano que sostiene que los instrumentos de mediación, herramientas y signos, cumplen un papel central en la constitución y desarrollo de los procesos psicológicos superiores. El desarrollo es concebido como un proceso culturalmente organizado con legalidad propia (Vigotsky, 1930:165). Los procesos de desarrollo no consisten en una apropiación unidireccional y creciente de instrumentos culturales. Los medios culturales, el habla en particular, no son externos a la mente sino que se constituyen dentro de ellas, creando una “segunda naturaleza” (Vigotsky y Luria, en van der Veer y Valsiner, 1991:224)

Una de las tesis principales del texto de Kaye, cuya argumentación analógica se sintetiza en la siguiente metáfora: ¿En qué tren se sube el recién nacido y

que equipaje trae consigo? (Kaye: 28) expresa con claridad su enfoque reduccionista. No acepta la analogía del viaje en tren que han utilizado otros autores para tratar el tema del destino del desarrollo, según sus palabras, para no cometer el error de pensar que los niños saben hacia dónde se dirigen. Propone, sin embargo, que es necesario analizar el destino del desarrollo y que los “ingredientes de una explicación hay que buscarlos en el punto de embarque”. Para ello en el capítulo segundo Kaye distingue entre funciones intrínsecas y extrínsecas partiendo del supuesto que las funciones extrínsecas evolucionaron del mismo modo que las intrínsecas. Conjetura que los niños heredan ciertos aspectos de su entorno social al igual que heredan su sistema nervioso. Asegura que no es lo mismo que el planteo herencia versus el ambiente, de hecho, considera que ambas funciones son consideradas como innatas (Kaye: 29-31). Dice en su texto:

“Si en realidad un niño subiera por azar a un tren en Moscú, que por casualidad saliera en ese mismo momento de la estación, los placeres y la elegancia de San Petersburgo no tendrían nada que ver con la explicación de su traslado a esa ciudad. La explicación residiría en las vías o en los guardavías repartidos a lo largo del camino o en los juicios de los amables extraños que se ocuparon del niño en cada estación. Son ese tipo de acontecimientos que busca el psicólogo del desarrollo y son estas cuestiones las que no debemos prejuzgar...” (Kaye, 1982:28)

La argumentación analógica que utiliza sostiene que la psicología del desarrollo debe concentrarse en una breve lista de funciones, sólo aquellas que tienen que ser postuladas o “dadas” al organismo humano. Una psicología del desarrollo, de acuerdo a esta versión, debería determinar, además de los “módulos” inherentes que el niño trae consigo, los procesos de desarrollo que el mismo aplicará a dichos módulos de construcción. (Kaye: 30). ¿Qué es precisamente lo que se desarrolla?, Kaye concibe una “unidad estructural” como aquello que perdura en el organismo y cambia con el tiempo. Su interés se centra en la regularidad que subyace en una clase de acciones similares en condiciones similares, e hipotetiza con respecto a la regularidad que tiene que deberse al conocimiento de cómo actuar, “almacenado” en el sistema nervioso del organismo y sujeto a alteraciones a través de la experiencia (Kaye: 31). Desde esta perspectiva le cabe al psicólogo enunciar las funciones generales que intervienen a lo largo del desarrollo, enfatizando que las mismas deben formar parte del equipo que los bebés traen consigo al nacer, aunque teoriza que “parte de su equipaje ha sido enviado con anterioridad” (Kaye: 29).

En esta concepción evolutiva se parte de un “equipaje”, un “bagaje” que el niño y la niña traen consigo y del que disponen en su trayectoria evolutiva para construir el ambiente en el que viaja y al que se llega. Paradójicamente, al formular un enfoque social del desarrollo, se solapa con un sujeto más determinado biológicamente. En el mismo análisis de lo que hace que el sistema sea social, se vuelve al modelo de separar lo biológico de lo social. Dice al respecto:

“...ciertos mecanismos sociales -mecanismos de interacción para la alimentación, el juego y la instrucción- son los productos de la evolución en la misma medida en que lo son las características del organismo individual que consideramos innatas. De hecho, se puede sostener que es probable que tales mecanismos sociales de evolución conjunta sean más estables, una vez que hayan evolucionado, que determinados rasgos intrínsecos tanto al bebé como a la persona adulta, considerados por separado...” (Kaye, 1982:24)

Aunque proponga que el “niño humano “(Kaye: 29) nace como un ser social en el sentido de que su desarrollo dependerá desde el principio de los patrones de interacción”, el impulso hacia lo social solamente se analiza en términos evolucionistas. Si bien considera al individuo como producto de lo social más que como algo preexistente a ello, destaca que los adultos proveen, estructuran y otorgan un lugar a la estimulación para inducir a los bebés a la participación social. La especificidad del hombre residiría en “su adaptabilidad, especialmente en relación con sus capacidades comunicativas y simbólicas” (Kaye: 15).

La explicación del ajuste entre la madre y el bebé basada en una evolución mutua de carácter instintiva reduce lo social a lo diádico y la cultura a la biología. La madre al tratar al bebé como un ser participativo (el tren al que se sube) le pasará gradualmente patrones de acción (rol social) a lo fines que el mismo asuma un lugar en el mundo social. Como ya lo señaláramos en este modelo la conducta infantil se enmarca dentro de un contexto de atribución e interpretación adulta.

3-LA CONFUSIÓN ENTRE LO SOCIAL Y LO CULTURAL

Consideramos que Kaye se basa en la teoría de rol social y lo expresa del siguiente modo:

-... Los miembros de un sistema saben cuándo otros miembros están o no están interpretando sus papeles. Y no basta que un solo miembro sea consciente de ello: una madre y su bebé no empiezan a ser un sistema social hasta que también el bebé tenga unas expectativas sobre cómo se comportará la madre...-. Kaye, K. (1986:35)

Para Kaye el mecanismo del aprendizaje es la socialización, y las normas del comportamiento son los roles (aunque a veces se los definan como un proceso mutuo). Al destacar como las personas adultas estructuran y proveen un lugar a la estimulación para inducir a los bebés a la interacción social su explicación separa lo biológico de lo social desde una perspectiva interaccionista. No considera la representación del “sistema social” como algo construido histórica y culturalmente.

Kaye interpreta que los miembros de un sistema necesitan tener algún conocimiento del mismo y de su lugar dentro de él para que este sea verdaderamente social (de aquí la gradual aparición de la interacción madre-bebé como un sistema social). Dice al respecto:

“... Los miembros de un sistema saben cuándo otros miembros están o no están interpretando sus papeles. Y no basta que un solo miembro sea consciente de ello: una madre y su bebé no empiezan a ser un sistema social hasta que también el bebé tenga unas expectativas sobre cómo se comportará la madre... (Kaye: 52)

Afirma que el patrón infantil de succión mediante ráfagas y pausas constituye el primer tipo de adaptación mutua y de cambio de turnos. Considera que ese patrón ha evolucionado de una manera específica para establecer la alimentación como una primitiva interacción de cambio de turnos, ya que

parece no haber ninguna razón fisiológica para la alternancia ráfaga-pausa. Las pausas sirven para animar a las madres a ajustarse a los patrones de los bebés, para incorporar a la madre en la alimentación como una activa participante en el cambio de turnos con el bebé.

La confusión entre lo social y lo cultural- con su correspondiente homogeneización de la diferencia- surge a partir de la empobrecida representación de lo social como una oferta. Por un lado porque se reduce lo social a lo diádico (madre-bebé) omitiendo otras relaciones que rodean e influyen al sujeto en desarrollo. Por el otro las explicaciones analizan las relaciones diádicas como si ocurrieran en un vacío social, ignorando cómo están estructuradas por la cultura. En la matriz de Kaye todos los ejemplos de sistema social que propone son de tipo diádicos. La concepción de lo social como la extrapolación de lo interpersonal promueve una perspectiva limitada dejando otras relaciones sociales de importancia. En ausencia de una perspectiva más amplia las relaciones interpersonales y las interacciones se consideran simplemente como los intercambios de seres iguales pero separados. De aquí que se represente un sistema social particular como si fuera genérico.

Al igual que otros modelos evolutivos tiende a retroceder hacia un planteamiento de agentes individuales preconstituidos, en vez de centrarse en que es lo que se consigue. De alguna manera esta tendencia a la individualización y el atomismo es en sí mismo un producto de la teoría del rol social que fundamenta el modelo de Kaye en su sistema social ideal. Entiende que el mecanismo evolutivo son los procesos de socialización y las pautas que rigen las conductas son los roles, aunque se las reconceptualicen como un proceso mutuo. Puesto que su teoría no puede proporcionar una explicación socialmente estructurada de la aparición de roles, el postular que la capacidad del sistema funciona como si los chicos estuvieran representado un rol, y el determinar su procedencia a partir de la buena disposición infantil, lleva necesariamente al dualismo entre lo individual y lo social y entre lo biológico y lo social.

4- CONCLUSIONES

Las tensiones y contradicciones que encontramos en el discurso explicativo del desarrollo de Kaye apuntan a reducir la cultura a la biología, fragmentan la variación cultural dentro de las diferencias individuales, y, al mismo tiempo, trasladan el núcleo de análisis, lejos una vez más de las diferencias, a favor de los universales culturales. Es explícita la referencia a que los universales culturales no deben su estatus a su reproducción cultural, sino a una ordenación biológica cuando expresa *“los aspectos universales de los ambientes educativos infantiles, transmitidos culturalmente, resultan ser también algo natural”* (Kaye, 1982:29).

Esto contribuye a conformar un modelo que ha abstraído su unidad de análisis de manera que sus conceptos de interacción y de lo social resultan muy limitados y conducen, inevitablemente, a divisiones y dualidades.

Una de las principales preocupaciones de Vigotsky fue la de ir más allá de las posiciones dualistas. Para él son las propiedades de las actividades interpersonales las que determinan la naturaleza (esencialmente social) de los procesos psicológicos internos. El proceso de internalización no puede entenderse plenamente sin recurrir a la noción de la mediación semiótica. Este mecanismo, que es central en su teoría, ayuda a captar la íntima conexión entre la naturaleza social de las funciones psicológicas de orden superior y su simultáneo carácter semiótico.

Para Vigotsky el sujeto no se desarrolla de dentro afuera, es el resultado de la relación con los otros y con los instrumentos de su cultura. Sin los otros, la conducta instrumental no llegaría a convertirse nunca en mediación significativa, en signo. El vector fundamental del desarrollo de las funciones psíquicas superiores implica la internalización de los procesos de relación social, por lo cual el origen de estas funciones no se encuentra en el despliegue centrífugo del espíritu o las conexiones cerebrales, sino en la historia social. El desarrollo, desde su perspectiva, no es una progresiva socialización sino que se trata de la individualización de un organismo básicamente social desde el principio (Vigotsky: 78).

En el modelo vigotskiano lo social intervendrá como un factor inherente a la constitución de los procesos psíquicos superiores, es decir, no intervendrá como un factor coadyuvante ni aditivo, sobre procesos de desarrollo de naturaleza diferente.

Si bien los bebés nacen en el seno de una cultura, su constitución progresiva como sujeto cultural cuenta con las condiciones habilitantes necesarias, pero no suficientes, de los dispositivos y procesos evolutivos de naturaleza biológica. Estos dispositivos sientan las bases para el inicio de la vida psicológica pero subordinan buena parte de sus procesos a las regularidades que imponga la vida cultural.

A diferencia de Vigotsky, Kaye apela a un sujeto capaz de auto-organización que selecciona reglas (aprendizaje por turnos) siguiendo principios adaptativos capaces de simular el paso de un estado de interacción hacia otro que implique mayor complejidad. Su teoría parece basarse más en un modelo inspirado en el procesamiento de la información que en el constructivismo vigotskiano, porque su enfoque básico no es la relación estructurante de un sujeto que recorta objetos cuando significa lo real por medio de su acción. La actividad de formar esquemas, procesar informaciones o resolver problemas es "interna" en el sentido de realizarse dentro del dispositivo mental cuyo funcionamiento se sitúa entre los input y los output. Los cambios no remiten a modificaciones fundamentales en las estructuras ni en las capacidades sino que lo que cambia es la manera de utilizar la información que proviene de la actuación por turnos entre la madre y el bebé.

El núcleo central de su teoría se basa en un intercambio de información entre el bebé y su entorno (el sistema madre-bebé), mediante la manipulación de símbolos. Su enfoque sostiene la existencia de una mente (la metáfora del aprendiz) que mediante procesos dirigidos desde fuera (actuación por turnos) determina la forma en que la información será procesada y la naturaleza de las representaciones construidas.

Aunque el modelo de Kaye ofrece un considerable progreso respecto a los estudios anteriores en términos de claridad, tanto de la definición de lo social como de la relación desarrollo-aprendizaje, todavía se sitúa dentro del marco de la misma oposición entre lo biológico y lo social que intenta trascender. En primer lugar, la preocupación por los aspectos biológicos y evolucionistas continúa con la cuestión de aclarar cómo las respuestas neurológicas infantiles llegan a funcionar como respuestas sociales. Se recae en el innatismo ya que se mantiene el concepto de adaptabilidad como especificidad de lo humano. Con lo cual, reduce la cultura a la biología.

Toda psicología del desarrollo tiene que plantearse la relación entre lo biológico y lo social, pero el fracaso de tantas investigaciones realizadas hasta ahora reside en la forma en que se han considerado estos factores del desarrollo, como factores polarizados que de algún modo se combinan aditivamente. Cabe señalar que la psicología del desarrollo participa en, y a la vez comunica, las representaciones culturales sobre los orígenes y naturaleza de la organización social que se reciclan dentro de los modelos del desarrollo social.

BIBLIOGRAFÍA

- *Álvarez, A y Pablo del Río: "Educación y Desarrollo: La teoría de Vygotsky y la zona de Desarrollo Próximo", en *Desarrollo psicológico y educación II*, Coll, Palacios y Marchessi. Alianza 1990.
- * Baquero, y otros: *Debates Constructivistas*. Aique. 1998. Caps. 1 A5
- * Baquero, R (1997) *Vigotsky y e aprendizaje escolar*. Aique, Bs.As.
- * Bowlby, J. (1951) *Los cuidados maternos y la salud mental*. Bs.As. Humanitas 1982.
- * Bower, T.G.R. (1979). *El desarrollo del niño pequeño*. Madrid: Ed. Debate
- * Bronfenbrenner, U (1987) *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós

- *Bruner, Jerome: *La importancia de la educación*. Paidós Barcelona. 1987
- *Bruner, Jerome: *Realidad mental y mundos posibles*. "Las teorías del desarrollo como cultura" Barcelona. Gedisa 1994. Segunda edición.
- *Bruner, Jerome (1997) - *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Visor.
- *Brunner, J. (1986): *El habla del niño*. Edit. Paidós Bs.As. Cap. 1-2-6.
- *---- *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza 1984. Madrid
- *---- *En busca de la mente*. Fondo de Cultura Económica. México. 1985
- *---- *La elaboración del sentido*. Paidós España 1990. Cap.4
- *Burman, E (1994) *La deconstrucción de la psicología evolutiva*. Aprendizaje Visor, 1998
- *Castorina, J.A, otros: *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Paidós. 1996
- *Carretero, M (comp.): *Desarrollo y Aprendizaje*. Introducción. Caps. 1-2-4 y 5. Aique 1998
- *Cole, M y Scribner, S (1974) *Culture and Thought. A psychological Introduction*. WILEY.
- *Coll, Palacios, otro: *Desarrollo psicológico y educación*. 1. Caps. 2 y 8. Alianza
- *Coll, César: "Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje" en Coll, Palacios y Marchessi *Desarrollo Psicológico y Educación*. Alianza 1990.
- *Delval, Juan: *Lecturas de psicología del niño* Vol.1. Alianza Editorial
- *Flavell, J.H. (1985). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Ed. Aprendizaje Visor
- *Gil Carnicero, P. y Sánchez Carretero, N. (1996). "Factores que inciden en la dinámica de la Interacción adulto-bebé en situaciones de solución de tareas: un estudio longitudinal". *Infancia y Aprendizaje*, 75, pp. 21 - 40
- *Gorostiaga, Damián: "La noción de apuntalamiento como hipótesis de pasaje de lo orgánico a lo psíquico" en *Sistematización de los conocimientos psicológicos*. Edit. U.N.L.P. 1999
- *Jerusalinsky, A. *Psicoanálisis de los trastornos del desarrollo*. Nueva Visión 1988
- *Kaye, K. (1982). *La vida mental y social del bebé. Cómo los padres crean personas*. Madrid: Ed. Paidós (1986).
- (Trabajos de investigación)
- *KAYE, K: ERIC Database: ScoreDocument Title
- * 695EJ086620. Kaye, Kenneth. I.Q.: A Conceptual Deterrent to Revolution in Education Elementary School Journal; 74, 1, 9-23, Oct 73. 1973
- *695EJ083827. Kaye, Kenneth. Some Clarity on Inequality School Review; 81, 4, 634-41, Aug 73. 1973
- *695ED135462. Kaye, Kenneth; Marcus, Janet. Learning by Imitation in Infants and Young Children. Final Report. . 1976
- *695EJ236869. Kaye, Kenneth. Why We Don't Talk "Baby Talk" to Babies. Journal of Child Language; v7 n3 p489-07 Oct 1980. 1980
- *695EJ205286. Kaye, Kenneth. Discriminating among Normal Infants by Multivariate Analysis of Brazelton Scores: Lumping and Smoothing. Monographs of the Society for Research in Child Development; v43 n5-6 p60-80 1978. 1978
- *695EJ108388. Wainer, Howard; Kaye, Kenneth. Multidimensional Scaling of Concept Learning in an Introductory Course Journal of Educational Psychology; 66, 4, 591-8, Aug 74. 1974
- *Karmiloff-Smith, A.: *Más allá de la modularidad*. Madrid. Alianza 1994.
- *Luria, A : *The making of a Mind. A personal account of Soviet Psychology*. Cambridge Mass.: Harvard University Press, 1979
- *Luria, A: *Problemática científica de la psicología actual*. Bs.As. Orbelus, 1968.
- *Leontiev, A: *El Desarrollo del psiquismo*. Madrid. Akal, 1983.
- *Mahler, Margaret: El nacimiento psicológico del infante humano. Marymar 1975, Cap 2, Págs. 51 a 124.
- *Marchessi, A., y otros: *Psicología Evolutiva*. Tomo I, Cap.2: Alianza 1986
- *Moll, Luis (comp.): *Vygotsky y la educación*. Cap.15. Aique. 1993.
- *Overton, W. (1999) "Nativism, empiricism and development dynamic action systems". Developmental Science 3, 281-282.
- *Palacios, J., Marchessi A, y Coll C.: *Desarrollo psicológico y educación*. Tomo I, Psicología Evolutiva. Cap.1. Alianza 1991
- *Paladino, Celia: *Psicología Evolutiva: Sobre los distintos enfoques y sus implicancias educativas*. Editorial de la U.N.L.P. 1995
- *Pérez Pereira, M.: *Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo*. Alianza 1995
- *Piaget, Jean: *El nacimiento de la Inteligencia*. Madrid. Aguilar 1972
- *----*La construcción de lo real en el niño*. Bs.As. Proteo 1968. Caps. 1 y 2.

- *----*Psicología de la Inteligencia*. Psique 1966. Caps. III y IV.
- *----*La formación del símbolo en el niño*. México. F.C.E. 1961. Caps. 8, 9 y 10.
- * Riviere, Angel.: *La psicología de Vygotski*. Aprendizaje. Visor. 1994.
- * Rogoff, B (1990) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona Paidós 1993
- * Valsiner, Jaan. (1998) The development of the concept of development: Historical and Epistemological perspectives. En W. Damon & R. Lerner (Comp.) *Handbook of child Psychology*, vol 1 . NY.: J. Willey & Sons. Cap 4 (pp.189-232). Traducción: Lic. P. Mustonen
- * Van der Veer y Valsiner (1991): *Understanding Vygotsky : A quest for synthesis*. Oxford, Basil Blackwell.
- *Vigotsky, Lev: *Pensamiento y Lenguaje*. La Pleyade. Bs.As. 1986.
- * Vigotsky, L. *Obras Escogidas*. Aprendizaje Visor, 1995. (Serie Pedagógica Moscú, 1982, 1983)
- *Walkerdine, V. "Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: la inserción de Piaget en la educación temprana", en Larrosa, J. (ed.) *Escuela, Poder y Subjetivación*. Madrid. La Piqueta. 1995

Revistas Internacionales:

- Advances in Child Development within Culturally Structured environment (Editor Jaan Valsiner,
 - Greenwood Publishing Group)
 - Mind in Context (Cambridge university press)
 - Journal of Cross-Cultural Psychology (Editor Van de Vijver)
 - Culture & Psychology (Clark University Press)
 - Forum Qualitative Social Research (Guenter Mey) On Line <http://qualitative-research.net/fqs>.
-